

MÃOS QUE FALAM: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE UMA ESTUDANTE SURDA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Elisa Bárbara de Moraes Alves (FACES/UFU)
elisabarbara.moraes@gmail.com

Orientador: Prof. Marcus Sérgio Satto Vilela (FACES/UFU)
marcus.satto@ufu.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os efeitos do ingresso de uma estudante surda no processo ensino-aprendizagem do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES). A pesquisa pretende contribuir para uma visão mais crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos, sob a percepção de docentes, discentes e demais pessoas envolvidas. O estudo possui caráter descritivo com uma abordagem qualitativa, realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. Por meio da análise de conteúdo, foi realizada uma triangulação de informações com diversas pessoas envolvidas com a estudante surda, que possibilitou uma melhor compreensão do processo de inclusão ocorrido e do processo ensino-aprendizagem. Um dos principais resultados obtidos foi a identificação da necessidade de uma comunicação antecipada, por parte da instituição de ensino e de seus órgãos, da presença de estudantes com deficiências matriculados. O diálogo prévio tem como objetivo de possibilitar que sejam desenvolvidas práticas inclusivas que visam compreender suas limitações e possibilidades, preferencialmente antes do início do semestre letivo. Conclui-se que ainda persistem barreiras atitudinais, de comunicação e metodológicas.

Palavras-Chaves: Ensino Superior. Ciências Contábeis. Surdez.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social é um assunto que deve ser debatido e institucionalizado em cada âmbito social dado o fato de que, como exposto por Mazzotta e D'Antino (2011), há a necessidade de se efetivar ações de equidade e que desmistifiquem crenças seculares que desvalorizam e desqualificam as pessoas com deficiência quanto sujeitos sociais e que ainda estão enraizadas em ideologias e comportamentos atuais.

Abordar o conceito de deficiência¹, a partir da inclusão social, permite entender o modo como a sociedade compreende essa questão, seja para melhoria e inclusão da pessoa com deficiência, seja em agravo e exclusão social desta (DIAS, 2017). Neste sentido, este estudo buscará estudar a educação inclusiva na perspectiva das pessoas surdas, que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 define como sendo pessoas com perda auditiva que utilizam das experiências visuais para compreender e interagir com o mundo, e também manifestam sua cultura por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (BRASIL, 2005)

A inclusão social, de acordo com Mazzotta e D'Antino (2011, p. 378), é “a participação ativa nos vários grupos de convivência social” e ela acontece em um espaço estruturado e constituído como, por exemplo, a escola, a família e outras organizações sociais.

¹ O trabalho tratará a surdez como deficiência e não como identidade específica.

Nesse sentido, é necessário que a sociedade seja orientada e esteja organizada com o intuito de promover a igualdade de oportunidades para todas as pessoas. Assim como garantir ao indivíduo acesso aos meios comuns de vida em sociedade (CASTANHO; FREITAS, 2006).

A inclusão social é um tema que traz uma gama de discussões na esfera do ensino superior, principalmente, quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência. A complexidade desse processo inclusivo nas instituições educacionais brasileiras necessita de ações transformadoras e inovadoras, que permitam incluir em uma perspectiva realista e analítica frente à importância de fazer o direito de todos à educação (CASTANHO; FREITAS, 2006). A educação inclusiva vai além de um projeto educacional, definindo como uma visão de vida (BEYER, 2003). Nesse sentido, Machado, Prioste e Raíça (2006) salientam que incluir é uma forma de educar, de facilitar a aprendizagem e habilidades que deem condições para o indivíduo participar socialmente das relações produtivas no meio que vive.

A educação é um meio que caracteriza e constitui relações sociais amplas e coopera para a sustentação e transformação dessas relações (DOURADO; OLIVEIRA, 2009) e dada essa afirmativa, pode-se inferir que é de extrema importância que haja a institucionalização e otimização da inclusão no âmbito escolar/educacional.

A educação inclusiva é aquela que proporciona aos estudantes um espaço comum e oportunidades significativas de aprendizagem a partir da perspectiva de que a diferença não é necessariamente um obstáculo ao aprendizado (SILVA, 2011).

Assim, infere-se que a inclusão no âmbito educacional deve ser um processo de criação de mecanismos que melhorem o acesso e o ensino ao ponto em que o aprendizado das pessoas com deficiência sejam equânimes. Desta forma, o termo “inclusão escolar” remete a uma situação na qual a compreensão do aluno deficiente é indispensável para sua integração e pertencimento à escola (AMIRALIAN, 2005, p. 61)

A educação, para ser inclusiva, precisa considerar os desejos do aluno, visto à potencialidade e capacidade e não somente seus rótulos e dificuldades. Não é um processo de negar a deficiência, contudo, é de saber que há o ser humano para além da deficiência e que tais necessidades exigem diferentes intervenções e soluções pedagógicas eficientes e eficazes, porém, sem reduzir o que se pode ensinar ao aluno, e suas reais possibilidades (SILVA; MACIEL, 2005).

Nessa perspectiva, é necessário ter uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência, independentes de quais forem as singularidades/particularidades delas. Em seus estudos Reganhan (2006) enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência tem como principais problemáticas a falta de formação de professores e a escassez de recursos. E ressalta a importância de os docentes conhecerem as necessidades desses estudantes, a fim de melhorar os recursos pedagógicos para desenvolver um trabalho com excelência de inclusão.

É necessário que os docentes utilizem técnicas de ensino que motivem e possibilitem o envolvimento dos alunos com o aprendizado (MAZZIONI, 2013), visto que, a formação de professores é um dos fatores essenciais na construção de uma universidade inclusiva, por terem também parte da responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem.

A universidade deve ser inclusiva e adotar técnicas de ensino eficientes para acolher e inserir o aluno surdo em seu ambiente. A surdez, de acordo com o artigo 18 da Lei 10.436 de 2002 é a condição de perda total da audição, que, entretanto, não interfere na compreensão e interação com o mundo por meio de experiências visuais (BRASIL, 2002).

A surdez, segundo Cromack (2004), é uma deficiência complexa, pois não se trata somente de algo sensorial; e faz com que a pessoa surda não consiga se comunicar com a sociedade ouvinte, o que, consequentemente causa discriminação e isolamento. Ainda, ressalta-se que existe a estereotipagem da surdez dentro do universo ouvinte, dado o fato que a diferença se sobrepõe à semelhança dos indivíduos (CROMACK, 2004).

A discriminação causadora do isolamento das pessoas surdas pode ser associada ao fato de que a sociedade não tem o devido preparo para acolher essas pessoas e oferta muitas vezes empecilhos para que estas se desenvolvam e se expressem por meio de sua língua (DIZEU e CAPORALI, 2005). Assim, para que haja a diminuição dos preconceitos e distâncias advindos desse despreparo social quanto à surdez, a figura do tradutor e intérprete se mostra de grande importância, em especial no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Para os estudantes surdos, a presença do tradutor intérprete de língua de sinais nas instituições de ensino superior é essencial e, quanto a isso, o artigo 21 do Decreto nº 5.626/2005 afirma que deve ser incluído em todos os níveis de ensino federal o tradutor e intérprete de Libras, para facilitar a comunicação e a informação na educação de surdos (BRASIL, 2005).

Em função do exposto, esse trabalho tem como questão norteadora: Quais os efeitos do ingresso de uma estudante surda no processo ensino-aprendizagem do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES)?

Para responder essa questão, este estudo tem como objetivo geral apresentar os efeitos do ingresso de uma estudante surda no processo ensino-aprendizagem do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES). Especificamente, o estudo se propõe entender a percepção dos docentes, discentes, intérpretes e monitores em relação à inclusão de pessoas surdas no processo de ensino-aprendizagem e identificar quais as dificuldades enfrentadas nesse processo para atender a esses acadêmicos.

A escolha pela referida temática originou-se a partir de uma experiência como monitora no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal.

O CEPAE intenta garantir a permanência de estudantes com deficiência na instituição, por meio de ações voltadas para a educação inclusiva, sendo um espaço de debates, discussões e reflexões, atuando como facilitador na trajetória acadêmica dessas pessoas, além de participar e contribuir nas pesquisas e extensão realizadas pela universidade.

O trabalho realizado no CEPAE me fez ver a diversidade sob um novo olhar, de compreender o outro, entendê-lo como ser humano, contribuindo também para perceber que alguns docentes não estão preparados para atenderem a demanda dos discentes com diferentes tipos de deficiência na sala de aula, ao que se refere a barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Sendo visivelmente percebido, em diversas situações ocorridas enquanto colega de classe e monitora de uma discente surda do curso de Ciências Contábeis.

Este trabalho justifica-se também pela necessidade de entender e somar conhecimento aos debates, no que se refere à educação inclusiva no ensino superior, quanto ao processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis da FACES, alavancando a discussão sobre a preparação dos docentes com estudantes surdos. Além disso, pelo fato de ser o primeiro curso da FACES a receber uma estudante surda, este estudo contribuirá para evidenciar o que os docentes e discentes relatam sobre o processo de inclusão, no que tange a adaptação e adequação curricular para atender com eficácia estudantes surdos tornando a sala de aula um ambiente inclusivo. Contribuirá também para o campo de pesquisa por terem poucos trabalhos desenvolvidos na área.

Considerando que mais pessoas com deficiência venham a ingressar no curso de Ciências Contábeis da FACES, a pesquisa pretende contribuir para uma visão mais crítica sobre o processo de ensino que leve docentes, discentes e demais pessoas envolvidas com surdos que venham a ingressar no curso, não só de Ciência Contábeis, mas em outros, a terem

um posicionamento e atitudes abertas no sentido de criar um ambiente que agregue valor e contribua para a permanência dessas pessoas.

O presente artigo está estruturado em cinco seções, sendo esta introdução a primeira. A segunda seção abrange a fundamentação teórica, a terceira seção os procedimentos metodológicos, na quarta seção são apresentados os dados coletados e análises e, finalizando este artigo, a quinta seção na qual são apresentadas as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção foi dividida em 3 (três) partes: Inclusão; Processo Ensino-Aprendizagem e Estudos correlatos, por meio da contribuição de trabalhos que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, auxiliando na construção do referencial teórico para a compreensão do processo de inclusão de estudantes surdos na sala de aula, assim como para as análises e reflexões.

2.1 Inclusão

A inclusão, de acordo com Fernandes (2014) pode ser definida como a inserção de todos os alunos em classes regulares de ensino respeitando e atendendo às suas necessidades no âmbito social, cultural e educacional. Já, para Mazzotta (2008, p. 165), inclusão “é a convivência respeitosa de uns com os outros, e é essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa ou como sujeito e, assim, não venha ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto”. E essa é uma garantia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96, que no artigo 59 prega a adequação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos como objetivo de atender às pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 1996, p. 55).

No cenário inclusivo existe a Educação Especial que, segundo Fernandes, Oliveira e Souza (2018, p. 2), “é como um direito subjetivo que deve ser garantido a todas as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” e, na perspectiva inclusiva, indica um processo de escolarização de pessoas com deficiência que ocorra em classes comuns e escolas regulares. A Educação Especial também é entendida como

[...] o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar. (CARVALHO, 2011, p. 17).

Nesse sentido, os esforços conjuntos para melhorar o processo de aprendizagem e o acolhimento de estudantes com deficiência estimula-os a enfrentar as barreiras e a vencer os preconceitos, não só a escola, mas também fora dela. Assim, a sociedade tem a missão de entender o que é adverso como sendo parte de um todo (DIAS, 2016) para que se possa enraizar uma cultura de inclusão e a partir daí ter a redução de preconceitos.

Existe uma diferença biológica entre deficiência auditiva e surdez. A deficiência auditiva causa dificuldade, mas não impede a compreensão da fala pela pessoa que a tem (HONORA, 2015) e a pessoa surda, de acordo com a legislação brasileira, no seu artigo 2º, é aquela que teve perda auditiva e, por este motivo, utiliza de experiências visuais para compreender e interagir com o mundo. (BRASIL, 2005).

Os surdos e as pessoas com deficiência auditiva encaram diversas barreiras que prejudicam a sua permanência e seu desempenho dentro das instituições de ensino superior. De acordo com Fernandes, Oliveira e Souza (2018), o cotidiano da comunidade acadêmica é

primordialmente afetado no que diz respeito à barreira no acesso à informação, barreira essa identificada como sendo a comunicação. Dessa forma, pode-se afirmar que o não entendimento da língua de sinais por parte dos ouvintes é um fator que interfere de forma negativa no processo comunicativo. Acrescenta-se o fato que a sociedade brasileira, em específico, dá muita importância às suas modalidades orais e escrita, e menos às outras formas, como a sinalização em Libras.

comunicação oral e escrita, e menos às outras formas.

Por mais que esses indivíduos estejam amparados pela legislação, a inclusão ainda é um processo em construção, no que tange a educação inclusiva na universidade. Assim, pode-se destacar alguns dos instrumentos legais que garantem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, como mostra, em ordem cronológica, o Quadro 1, que é uma adaptação do quadro apresentado por Dias (2016, p. 29):

Quadro 1 – Principais dispositivos sobre a inclusão.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Trata em seu artigo nº 205 a “educação para todos” e no inciso I do artigo nº 206 igualdades de condições de acesso e permanência na escola.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96	Estabelece as bases e diretrizes da educação.
Plano Nacional de Educação em 2001, Lei nº 10.172/01	O avanço da década seria uma educação inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade dos indivíduos.
Resolução CNE/CP Nº 1/2002	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e define que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prever no currículo de formação docente conhecimentos para lidar com a diversidade com alunos com deficiência.
Lei nº 10.436/02	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências
Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)	Promovido pela Secretaria da Educação, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com um de seus objetivos sendo desenvolver ações que para inclusão, acesso e permanência no ensino superior.
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)	Trata a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especial.
Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008	Objetiva garantir que alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam incluídos a partir da orientação dos sistemas de ensino para que sejam assegurados o acesso ao ensino regular, além da formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, dentre outros.
Lei nº 12.319/10 - Lei do Intérprete	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2010).
Lei nº 13.146/15	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Adaptado de Dias (2016, p. 29).

Nesse quadro são apresentados os principais dispositivos que tratam sobre a inclusão e que dão suporte as pessoas com deficiência para que seu processo educacional seja de qualidade e também é um demonstrativo da evolução das leis sobre o processo de inclusão.

Ferro, Reis e Anjos (2018, p. 6) abordam que a inclusão “desponta como perspectiva norteadora das políticas públicas educacionais, das propostas de atendimento e de formação profissional docente”. Dessa forma, é necessário compreender as dificuldades e necessidades do indivíduo com deficiência e trabalhar junto aos docentes para promover o ambiente receptivo e ideal para inclusão da pluralidade social desses estudantes, seja por meio do

aprimoramento da estrutura curricular, ou do estímulo as mudanças no processo ensino-aprendizagem.

2.2 Processo Ensino-Aprendizagem

A aprendizagem pode ser definida como um processo de constituição de significados e atribuição de sentido e o ensino como aquele que impulsiona a aprendizagem para que atinja seu objetivo (SCHEERENS, 2004). Desta forma, Albuquerque (2010) defende que o ensino e a aprendizagem sejam processos interativos inseparáveis e, portanto, devem ser foco de análise conjunta para serem compreendidos.

O processo ensino-aprendizagem diz respeito às interações comportamentais entre professores e alunos (KUBO; BATOMÉ, 2001); interações essas cujo processo deve ser percebido “em toda a sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das diferentes perspectivas e o controle da interação dos participantes até que o conhecimento seja compartilhado” (FÉLIX, 2009, p. 121).

Moreira (1986) defende que o processo ensino-aprendizagem possui quatro elementos básicos que o influenciam: variáveis ambientais, o professor, o conteúdo e o aluno. Em análise a esses elementos, Santos (2001) identificou as principais variáveis que influenciam esse processo:

Aluno: capacidade (inteligência, velocidade de aprendizagem), experiência anterior (conhecimentos prévios); disposição e boa vontade; interesse, estrutura socioeconômica; saúde.

Conteúdo: adequação às dimensões do aluno, significado/valor; aplicabilidade prática.

Escola: sistema de crenças dos dirigentes, entendimento da essência do processo educacional, liderança.

Professor: dimensão do relacionamento (relação professor-aluno), dimensão cognitiva (aspectos intelectuais e técnico-didáticos); atitude do educador; capacidade inovadora, comprometimento com o processo ensino-aprendizagem (SANTOS, 2001, p. 72).

Os professores são responsáveis pela adaptação das propostas curriculares, metodologias, avaliações e a didática em sala de aula, que estão diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, destacando que “no agir pedagógico, defende-se que a reflexão deve estar constantemente presente para que a prática não se torne estática ou inadequada para uma sociedade em constante transformação” (SANTOS, 2009, p.18).

Pode-se apontar como possibilidade no processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência a prática pedagógica adequada, visto que esta acarretaria em maior interação do aluno deficiente com seus professores e colegas de classe, assim como despertaria a confiança e o respeito pelas diferenças (REGANHAN, 2006). Reganhan (2006) ainda evidencia os fatores anteriormente citados como fundamentais para uma relação saudável e construtiva entre o aluno e seu professor, os quais também permitem a flexibilização do ensino e a motivação do aluno para o aprendizado, dada a variedades de oportunidades ofertadas.

As pessoas com deficiência possuem particularidades que demandam tratamento didático-pedagógico que se adequem às suas necessidades de aprendizagem e isso deve ser considerado pelo professor, segundo Fernandes, Oliveira e Souza (2018). Essa afirmativa é corroborada por Silva *et al.* (2012) que evidencia o despreparo dos professores, falta de conhecimento da população universitária, estratégias pedagógicas falhas e limitações físicas que dificultam o ingresso dos alunos com deficiência na educação superior.

Deste modo, Santos (2009) salienta que o docente universitário deve pensar sobre suas ações, com o intuito de investigar se os estudantes atingem os objetivos propostos e se conseguem lidar e solucionar as problemáticas decorrentes na sua profissão, visto que esse

docente “está sujeito a trabalhar com uma grande diversidade de alunos, e mais recentemente, com alunos com deficiência física e sensoriais” (SANTOS, 2009, p.19).

A inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior, de acordo com Nogueira (2014), é um ponto positivo no trabalho docente, todavia é necessário que se criem ferramentas que sustentem as políticas educacionais inclusivas e que expandam as ações para que transcendam os esforços individuais dos educadores. Um dos caminhos seria a informação ao professor a presença de estudantes com deficiência matriculados, antes do início do semestre letivo, com o intuito de possibilitar que o mesmo consiga saber e compreender suas limitações, e assim, o docente poderá planejar a aula, para atender todos os alunos, de forma igual ou semelhante. (DIAS, 2016).

Félix (2009), em sua pesquisa, ressalta a dificuldade que os surdos enfrentam no ensino regular no que tange a comunicação, pois estes se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais — Libras, enquanto seus interlocutores (professores e alunos) o fazem através do Português. Quanto a isso, o autor defende que a língua falada é ineficaz para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do surdo, sendo necessário que outras informações sejam analisadas, como a interação entre os envolvidos. Félix (2009) ainda ressalta que é necessária a observação dessas interações para entender se elas resultam no aprendizado do aluno surdo e na sua compreensão do que está sendo ensinado.

Por isso, a importância de todas as esferas do ensino, em especial o superior, criarem mecanismos que facilitem o processo ensino-aprendizagem das pessoas surdas de modo que estes não se vejam limitados e explorem todo o seu potencial.

A implementação de ações educacionais, junto a estudantes com deficiência na inclusão no ensino superior tem sido uma vertente de questão democrática, pois, como defendido por Rocha e Miranda (2009) a universidade não pode fazer vistas grossas à indiferença devido seu papel social fundamental e, assim, se faz necessária a busca por um processo educacional mais justo e democrático. É necessário, também, um reforço na formação continuada de professores, dado o fato de que a oferta de uma resposta plausível à diversidade de alunos surdos demanda maior atenção com a formação daqueles que receberão e trabalharão com esses alunos (FERNANDES; OLIVEIRA; SOUZA, 2018).

Deste modo, é dever do docente universitário saber como tratar seus alunos com deficiência – e aqui se acrescentam os surdos – para que tenham formação na mesma qualidade que os demais alunos e, conseqüentemente, equiparar suas chances de sucesso profissional (SANTOS, 2009). Para Fernandes, Oliveira e Souza (2018) a comunicação entre os docentes e os surdos foi um dos limitadores do processo de ensino-aprendizagem e, conforme observado por Reganhan (2006), os professores perceberam a necessidade de inserir modificações na aula, com o objetivo de promover a aprendizagem do aluno deficiente.

E para melhor compreensão sobre a temática, alguns resultados de estudos correlatos são apresentados na sequência.

2.3 Estudos Correlatos

Nessa seção, sem a pretensão de mapear todos os estudos já publicados sobre a temática, são apresentados resultados de alguns trabalhos ao que tange às palavras-chave: “inclusão”, “inclusão educacional”, “processo ensino-aprendizagem”, “língua de sinais”, “acessibilidade comunicacional”, “identidade” e “surdez”. Foi feita a busca por artigos (nacionais e internacionais) e dissertações de mestrado em periódicos e revistas especializados no tema, consultas à legislação brasileira e também buscas em plataformas como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Acadêmico*.

Cromack (2004, p. 68), por meio de uma pesquisa qualitativa no qual realizou algumas entrevistas, desenvolveu um estudo que objetivou como a identidade se constitui frente a

surdez. A pesquisadora obteve como resultados o apontamento da “necessidade de os surdos desenvolverem ações afirmativas, consolidando uma comunidade e uma cultura singular”. É ressaltado também que a convivência com pessoas que partilham de uma condição funcional fortalece os processos identitários que caracterizam novas formas do movimento de surdos, o que é primordial para o reconhecimento social da cultura surda.

Em uma pesquisa que objetivou discutir a função da língua de sinais na construção da identidade surda, Gesueli (2006) apresentou alguns resultados que apontam para a contribuição da inserção do professor surdo em sala de aula, o que permite que os alunos se percebam como surdos e construam sua identidade desde cedo, assumindo e sabendo diferenciar os papéis de interação em relação ao professor surdo e ao ouvinte; além de encontrarem possibilidades de construção da narrativa em língua de sinais.

Lacerda (2006) traz a contribuição de uma pesquisa com enfoque em uma experiência de inclusão de aluno surdo em escola regular, com a presença de intérprete de língua de sinais. Por meio de entrevistas a alunos, professores e intérpretes envolvidos foi obtida como resultado a indicação de problemas ocorrentes no espaço escolar, sendo alguns relacionados ao desconhecimento sobre a surdez e suas implicações educacionais e limitações na interação entre professor e intérprete. Também houve um apontamento para problemas com adaptações curriculares e estratégias de aula que havia a exclusão do aluno surdo de atividades.

Nuernberg (2008) desenvolveu um trabalho que relata uma experiência de intervenção que possibilitou que alunos com deficiência tivessem melhores possibilidades de acesso ao conhecimento. A experiência do pesquisador permitiu a melhoria da capacidade de inclusão de alunos com deficiência e como resultado, Nuernberg (2008) percebeu a importância do investimento em acessibilidade pela universidade com vistas a agenciar a materialização da cultura de inclusão no ensino superior.

Em sua pesquisa, Dilli (2010) buscou constatar como se dá a inclusão de alunos surdos na educação brasileira e se há uma preparação da mesma para educar. A pesquisadora pôde constatar que existe a falta de condições para a inclusão desses sujeitos nas escolas e na sociedade, dado o fato que esta não possui meios de garantir a efetivação dos direitos dos surdos.

Bisol *et al.* (2010) apresentam um estudo cujo objetivo foi compreender a vivência universitária de estudantes surdos que frequentaram escolas bilíngues e se identificam com a cultura surda. O ponto de partida foi uma pesquisa de campo com cinco jovens – três moças e dois rapazes, com idades entre 21 e 27 anos – matriculados em cursos de graduação por no mínimo três semestres. O trabalho consistiu em entrevistas individuais semiestruturadas, aplicadas por uma bolsista surda e gravadas em vídeo e, depois, traduzidas para a língua portuguesa e submetidas à análise de conteúdo. Os resultados descrevem o desafio da adaptação dos sujeitos surdos a um universo majoritariamente ouvinte, as dificuldades de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa, a necessidade de manter referenciais identitários valorizados aos olhos dos ouvintes, além da importância de reorganizar as estratégias de ensino e de avaliar a participação do intérprete de língua de sinais.

Os pesquisadores Machado, Tres e Oliveira (2011) ao desenvolverem um estudo cujo objetivo foi de averiguar as dificuldades que os deficientes auditivos ou surdos têm ao inserir-se na universidade e o apoio que a instituição oferece, chegaram à conclusão que a inclusão dessas pessoas no ensino superior vai além da criação de vagas e disposição de recursos: é indispensável que tanto a universidade, quanto a sociedade sejam inclusivas e garantam igualdade de oportunidades e conte com corpo docente capacitado.

Já a pesquisa de Bruno (2011) que debate as políticas e ações afirmativas para inclusão de surdos no ensino superior e também problematiza as condições de acesso e permanência do surdo nos níveis mais elevados de ensino, traz resultados que mostram melhorias nessas

condições e também a transformação da cultura universitária em relação às ações afirmativas adotadas em todas as unidades de ensino da instituição pesquisada.

O pesquisadores Carmo, Miranda e Bifi (2011) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de identificar quais ações práticas estão sendo implementadas pelas instituições de ensino superior ofertantes dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis no estado de São Paulo para a viabilização da acessibilidade arquitetônica, a acessibilidade à comunicação, aos sistemas de informação, aos materiais didáticos e outros recursos pedagógicos, de forma a promover a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais. Pôde-se perceber que ainda há muitos problemas e limitações na inclusão no âmbito da educação inclusiva no ensino superior, mais especificamente no curso de Ciências Contábeis.

O estudo de Oliveira (2012) objetivou apresentar dados de observações e pesquisas bibliográficas realizadas relacionadas à inclusão de alunos surdos no ensino regular com o intérprete de LIBRAS. Para isto, foram feitas entrevistas com professores, pedagogos, intérprete de libras, alunos surdos e familiares e alunos ouvintes em uma escola estadual com educação inclusiva para alunos surdos. Pôde-se verificar as conquistas, dificuldades e desafios enfrentados pelos profissionais da escola inclusiva assim como a importância do AEE (Atendimento Educacional Especializado) no trabalho conjunto ao ensino regular. Além disso, verificou-se também a importância do tradutor/intérprete de libras em seu papel na educação dos surdos.

Objetivando abordar a importância da Língua de Sinais para a inclusão social de pessoas surdas, Rosa (2013) desenvolveu um estudo de caso de uma criança surda que não havia aprendido nem a língua oral, nem a de sinais. Dos resultados obtidos a partir daí, destaca-se a mudança de visão da família da criança quanto à aceitação da surdez e da língua de sinais como língua natural dos sujeitos surdos e também a afirmativa da autora de que a aquisição da linguagem no tempo certo para elaboração do pensamento foi prejudicada pela falta de convivência da criança com outros surdos desde cedo, o que prejudicou também o seu desenvolvimento (ROSA, 2013). Dessa forma, é válido ressaltar que a acessibilidade das pessoas surdas a Língua de Sinais em todos os contextos sociais é muito importante para seu desenvolvimento e afirmação de sua identidade e, por isso, as instituições devem investir esforços para se adequar a essas pessoas e possibilitar que tenham melhor acesso à comunicação de forma a interagir livremente com seus pares.

Um estudo que destaca o papel do instrutor surdo no processo de construção da identidade surda foi realizado por Fahl Giammelaro, Gesueli e Rodrigues Silva, (2013), em que foram analisadas filmagens de interação entre crianças surdas e instrutores, objetivando o levantamento de aspectos relevantes da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da importância do instrutor surdo neste processo. Esse estudo resultou na percepção de momentos privilegiados de aquisição resultantes da interação entre instrutor e crianças, entretanto outro ponto importante observado foi a interação entre essas crianças, que se entendem como surdas e usuária da língua de sinais, o que é de grande importância na formação da identidade surda.

Fernandes (2014) analisou o processo de inclusão de alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da UFS, campus São Cristóvão. Foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa e descritiva. Buscou-se por meio da pesquisa contribuir para a possibilidade de melhoria da vida acadêmica dos surdos e/ou deficientes auditivos na UFS assim como levar a comunidade científica a refletir sobre o progresso da universidade na inclusão. Os resultados apontaram desinformação e desconhecimento sobre a surdez e a língua de sinais, falta de apoio dos docentes, problema na metodologia, falta de sinais específicos da Matemática em LIBRAS, falta de estrutura da universidade, entre outros fatores. Apesar disso a universidade apresenta progressos expressivos na inclusão.

Dias, Rosa e Andrade (2015) identificaram fatores considerados necessários para a implementação da educação inclusiva ligados aos professores e sua atuação. Para tanto, utilizou-se do levantamento bibliográfico sobre o tema, que identificou 20 fatores, separados em três categorias: I - fatores relativos ao professor, II - fatores intraescolares e III - fatores sociais. Logo, entrevistou três professoras com experiência em educação inclusiva e como resultado notaram concepções de escola e de inclusão em que o desempenho individual do professor é visto como independente do clima social e das políticas de implementação da educação inclusiva.

A respeito de acessibilidade comunicacional, Silva, Rojas e Teixeira (2015) fizeram uma pesquisa que teve por objetivo a reflexão sobre os espaços artísticos e culturais acessíveis à participação de pessoas surdas e usuários da linguagem de sinais. Sobre esse assunto, Silva, Rojas e Teixeira (2015) concluem que materiais iterativos e programas de ação educativa são primordiais para que a experiência estética seja expressiva na construção de identidades. E, em consenso com os autores, é importante ressaltar, que não só em espaços artísticos, mas em todos os espaços se faz importante a possibilidade do acesso dos surdos à comunicação.

Mendes e Bastos (2016) analisaram a inclusão dos estudantes com deficiência na Educação Superior, ao que tange questões de acesso, permanência e aprendizagem, buscando compreender o processo de inclusão dos mesmos. Para tanto, utilizou-se de uma pesquisa qualitativo-quantitativa, descritiva, analítica para analisar os dados obtidos em entrevistas com estudantes matriculados, concluintes e desistentes, no período de 2008 a 2014. E teve como resultado a evidência das dificuldades e desafios no processo ensino-aprendizagem, preconceito, acessibilidade e apoio familiar para a permanência ou abandono desses estudantes nas IES.

Buscando entender a opinião dos profissionais das escolas sobre o papel da Língua Brasileira de Sinais, partindo do princípio que o assunto sobre a inclusão de surdos tem sido muito debatido, Silva e Silva (2016) desenvolveram um trabalho de campo em uma escola pública do ensino médio e dos resultados, houve críticas quanto aos processos de escolarização das pessoas surdas e à Língua de Sinais.

Na pesquisa de Santana (2016), que discutiu condições de permanência dos estudantes surdos das universidades a partir da percepção de professores e estudantes, foi evidenciado que a realidade dos surdos no ensino superior não difere muito do ensino básico, pelo fato de que, embora haja políticas públicas de apoio à inclusão há escassez de recursos financeiros para efetivação dessas ações e escassez de profissionais qualificados. Assim, Santana (2016) ainda conclui que a teoria ainda está distante da prática no que se refere às leis de acessibilidade, apesar de terem tido um avanço.

A pesquisa realizada por Fernandes, Oliveira e Souza (2018), teve por objetivo analisar as possibilidades e os limites do processo de inclusão educacional dos alunos surdos, segundo alguns professores da área de exatas UFS. Foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa com os professores que ministraram aula para os surdos e os resultados obtidos evidenciaram que a comunicação entre professores e alunos surdos foi um fator limitante no processo de ensino-aprendizagem, porém as tentativas de adaptação curricular e a disposição dos professores em buscar formação na área de inclusão são fatores que tornam possível a inclusão dos alunos surdos na área de exatas da UFS.

A partir dos estudos apresentados, bem como as contribuições decorrentes das análises, destaca-se a importância de se investigar essa questão, expondo a seguir os procedimentos que foram utilizados para realização deste estudo.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem por objetivo geral apresentar os efeitos do ingresso de uma estudante surda no processo ensino-aprendizagem do curso de Ciências Contábeis da

Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES).

E para atender a esse objetivo, foi realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, que é definida por Minayo (2002, p. 22) como aquela que trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O estudo é classificado como uma pesquisa exploratória e descritiva. Conforme apontado por Gil (2002) a pesquisa exploratória tem como finalidade familiarizar o pesquisador com a problemática, na intenção de explicitá-lo ou construir hipóteses sobre ele. Já a pesquisa descritiva é aquela que tem por finalidade o estudo das características de um grupo, levantamento opiniões, atitudes e crenças, além de identificar as relações entre variáveis e determinar a natureza dessa relação (GIL, 2002).

Assim, o estudo propôs a analisar a percepção dos docentes, discentes, coordenação do curso, estagiários do CEPAE, intérprete e monitores em relação à inclusão de pessoas surdas no processo de ensino-aprendizagem, assim como investigou as interferências que ocorrem no trabalho docente frente à inclusão desses alunos em sala de aula, além de identificar quais as dificuldades enfrentadas nesse processo para atendê-los.

A partir dos elementos descritos, a pesquisa se caracteriza como estudo de caso que é definido como “estudo profundo e exaustivo de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54). Os dados foram coletados por meio de pesquisas bibliográficas e entrevistas semiestruturadas, que, segundo Minayo (2002) são a articulação das duas modalidades existentes: não estruturada - o informante aborda livremente o tema proposto, e estruturada - pressupõem perguntas previamente formuladas.

No levantamento bibliográfico foram pesquisados trabalhos publicados em periódicos e revistas especializados no tema em questão; consultas à legislação brasileira e também buscas em plataformas como *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e *Google Acadêmico*, ao que tange as seguintes palavras-chave: “inclusão”, “inclusão educacional”, “processo ensino-aprendizagem” e “surdez”, que deram base teórica para construção deste trabalho.

Foram entrevistados 7 discentes, 6 docentes (não inclui o coordenador do curso de Ciências Contábeis.), 2 monitores, a intérprete e 1 estagiário do CEPAE, sendo 8 entrevistas presenciais, 1 entrevista por Skype e os demais optaram por responder o roteiro de entrevista e enviar por e-mail para a pesquisadora. No total participaram do estudo 16 entrevistados. Das entrevistas presenciais e por Skype totalizaram 4 horas e 35 minutos. Não foi possível obter respostas da coordenação do curso. E também, não foi possível obter o depoimento e testemunho da estudante surda, pois por motivos desconhecidos a aluna decidiu realizar o trancamento das atividades acadêmicas, desta forma todas as informações foram obtidas pelos participantes do estudo.

As entrevistas feitas com aos alunos ouvintes do curso de graduação em Ciências Contábeis da FACES, visaram conhecer o comportamento desses indivíduos em convivência com a aluna surda na graduação, perante as concepções de inclusão, atitudes e capacitação destes. Os critérios para seleção dos alunos foram: cursar ou ter cursado disciplinas com a estudante surda, ter disponibilidade para participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento.

As entrevistas com os professores aconteceram separadamente, cada um em dia, horário e local previamente definidos, e foram realizadas com apoio de um roteiro semiestruturado elaborado com base na literatura buscando evidenciar elementos como a prática pedagógica e adaptações curriculares frente à inclusão da aluna surda em sala de aula, organizados de forma clara e objetiva. Os critérios para seleção dos professores foram: ter

sido professor ou ser professor da estudante surda, ser professor do curso de Ciências Contábeis, ter disponibilidade para participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento.

O roteiro utilizado nas entrevistas dos monitores que tiveram contato com a estudante surda foi composto de perguntas que consistiram em identificar as dificuldades no âmbito da graduação que a aluna enfrentou e que foram levadas para os atendimentos, no intuito de serem sanadas. A entrevista feita com a intérprete buscou entender a atitude desta frente à inclusão da aluna surda em sala de aula. A entrevista com os representantes do CEPAE teve por foco entender qual a percepção em relação à estudante surda com a comunidade acadêmica e entender o papel do CEPAE no seu processo de ensino-aprendizagem.

Todos os roteiros foram elaborados de modo a conhecer o entrevistado, entender sua relação com a aluna surda em questão e também seu relacionamento com os demais atores envolvidos na entrevista. Os entrevistados autorizaram a publicação dos seus relatos em publicações acadêmicas. As respostas obtidas pelos participantes da pesquisa foram tratadas de forma anônima, entretanto estes foram identificados de forma geral, por códigos, a letra “E” acompanhada de um numeral. Porém, os numerais utilizados não obedecem a uma sequência de entrevistas realizadas, mas de forma aleatória. As entrevistas foram gravadas com o apoio de um aparelho celular e transcritas com o apoio do software Word, respeitando a fala de cada entrevistado e realizando apenas correções ortográficas.

Para o tratamento dos dados e discussão dos resultados foi realizada uma análise de conteúdo, que tratou as mensagens de forma a evidenciar indicadores que possibilitaram deduções a respeito de realidades distintas da mensagem (BARDIN, 1977). E tendo como base os objetivos desta pesquisa, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise: Caracterização da Estudante Surda; Ingresso no Ensino Superior; Relacionamento Institucional; Relacionamento com Docentes; Relacionamento com Discentes e Processo Ensino-Aprendizagem. Esses critérios serviram para o direcionamento das análises na próxima seção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As categorias de análise foram estabelecidas, visando construir, com base nas percepções dos entrevistados, as circunstâncias relacionadas ao processo de inclusão da estudante surda, com especial atenção ao processo ensino-aprendizagem. Cada categoria apresentará uma síntese das informações, subsidiada pelos dados coletados nas entrevistas, com a apresentação de algumas transcrições ilustrativas.

Na categoria “Caracterização da Estudante Surda”, o principal foco foi identificar as características pessoais e atitudinais da estudante surda. Na categoria “Ingresso no Ensino Superior” foi traçado o histórico de ingresso na universidade e suas dificuldades iniciais. Na categoria “Relacionamento Institucional” foi evidenciado como os diversos organismos da universidade promoveram (ou não) a inclusão e permanência da estudante. Nas categorias “Relacionamento com Docentes” e “Relacionamento com Discentes” foram evidenciados as ações e comportamentos destes agentes em relação à estudante. Na categoria “Processo Ensino-Aprendizagem” foram sintetizados todos os aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESTUDANTE SURDA

A partir da leitura e análise das respostas dos participantes da pesquisa, foi possível traçar as características da estudante surda, que de acordo com o depoimento de E8, ela

Sempre foi muito aplicada, sempre se esforçava, ela dava sempre o melhor dela, ela perguntava, tirava dúvida, sempre foi muito aplicada, mais do que a média dos alunos da sala.

E teve em todas as disciplinas que cursou, um bom aproveitamento e foi apontada por todos os entrevistados como sendo uma aluna dedicada e esforçada. Conforme ressaltado por E8,

Ela não gostava de ser tratada diferente, não gostava que ninguém ajudava ela. Ela queria ser independente e mostrar que mesmo com uma certa deficiência, ela era capaz, e foi mesmo.

A estudante surda era admirada pela capacidade de conseguir superar e vencer suas dificuldades. Desta forma, conforme relatos, ela se sobressaía muitas vezes melhor que os outros alunos da turma, pois buscava sempre desenvolver o que era proposto e era frequente nas aulas.

Quando questionado os entrevistados sobre as disciplinas que a estudante surda teve maiores dificuldades, a maioria citou as disciplinas teóricas, pelo fato de exigirem maior interpretação, e conhecimento da língua portuguesa. Apenas um dos entrevistados cita as disciplinas de cálculo, por se tratar de matérias que usam muitas fórmulas, que na visão do E4 ela não se identificava muito bem.

O que corrobora com o estudo realizado por Fernandes, Oliveira e Souza (2018) em que evidenciaram que a comunicação entre professores e alunos surdos foi um fator limitante no processo de ensino-aprendizagem, porém as tentativas de adaptação curricular e a disposição dos professores em buscar formação na área de inclusão são fatores que tornam possível a inclusão dos alunos surdos na área de exatas da UFS.

Nessas disciplinas em que a estudante surda tinha maiores dificuldades ela recebia apoio de monitorias, e, segundo relatos dos entrevistados, muitas vezes os monitores reclamavam que ela não comparecia nos dias e horários marcados.

Essa categoria permite inferir que, apesar dos desafios, a estudante surda se destacava nas disciplinas cursadas e buscava emancipação no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Ela também possui como característica a resiliência.

4.2 INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

Com o objetivo de obter informações sobre como foi o ingresso e adaptação inicial da estudante surda no ensino superior, os entrevistados foram indagados sobre conhecimento a respeito desse assunto e se tanto a universidade, quanto o curso de Ciências Contábeis, contribuiu de alguma forma para o acolhimento e permanência da aluna.

De acordo com as respostas, a maioria dos entrevistados diz não ter conhecimento sobre como foi o processo de ingresso e adaptação inicial da estudante surda, mas os que relataram saber, disseram que ela ingressou pelo ENEM e por meio de cotas, conforme a LEI N° 12.711 que garante a entrada de pessoas autodeclarados pretos, pardos e indígenas, além de serem oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenha cursado o ensino médio em escola pública (Brasil, 2012).

Segundo o depoimento dado por E17, a maior dificuldade enfrentada pela estudante surda foi a falta de intérprete na sala de aula, o que dificultou o entendimento e a comunicação com as pessoas no início. Relata que quando a aluna chegou na universidade, ninguém com quem tinha contato conhecia a língua de sinais e por muitas vezes ela tentou estabelecer comunicação com as pessoas e não conseguia, pelo fato de não terem conhecimento sobre LIBRAS. E17 complementa que a aluna,

Pedia para irmã ou para alguém da família entrar em contato, ela mandava mensagem, a pessoa escrevia e ela mostrava no celular para as pessoas entenderem o que ela queria dizer, ela tentava escrever, mas o português dela por ter limitações as pessoas não compreendiam o que ela estava querendo dizer.

Assim, entende-se que ela teve dificuldades sim no início, mas não só de comunicação, mas também de aceitação por parte da comunidade acadêmica, porque muitas pessoas, pela ignorância ou desconhecimento, acabaram isolando a mesma. E nesse momento se enquadra a fala do E17 que relata

A pessoa surda, ela é extremamente desconfiada, a maioria delas né? Ah, tem gente que fala assim, ah pode ser um mito ou não, mais a maioria que a gente considera eles são extremamente desconfiados das ações do outro, se você fala as vezes tampando a boca, se você não deixa claro para pessoa... Às vezes ela acha que a pessoa pode tá falando dela, às vezes ela acha que você está rindo dela, e pela falta de conhecimento da língua por parte de outras pessoas, isso tudo gera muito conflito interno.

A estudante surda enfrentou dificuldades em sua vida acadêmica, mas há controvérsias quanto ao ingresso da estudante surda na universidade, pois o E14 relata que

O ingresso e adaptação da [estudante surda] na universidade, foram muito bons. Que a universidade logo no início forneceu a intérprete que acompanhou ela em todos os momentos acadêmicos.

Mas segundo alguns depoimentos, a estudante surda teve que entrar na justiça para conseguir o direito que é dela, de ter o acompanhamento da intérprete em sala de aula e em todos os momentos que necessitasse da mesma no âmbito acadêmico. O que corrobora o estudo de Oliveira (2012) que evidenciou a importância do tradutor/intérprete de libras em seu papel na educação dos surdos.

Essa categoria permite inferir que a estudante passou por desafios no ingresso no ensino superior, principalmente no que diz respeito ao contato com as pessoas que desconheciam a língua de sinais e também da falha da instituição de ensino em não disponibilizar, de imediato, intérpretes para acompanhá-la nas aulas e no âmbito institucional.

4.3 RELACIONAMENTO INSTITUCIONAL

Com o objetivo de coletar informações sobre o relacionamento da estudante surda com a instituição, foram realizadas perguntas que pudessem evidenciar essa relação.

E conforme depoimentos, a estudante surda no início de sua vida acadêmica, se deparou com o problema de não ter a disponibilidade de uma intérprete que pudesse acompanhá-la durante as aulas e que a auxiliasse na comunicação e outras necessidades na universidade. O que foi confirmado pelo relato do E1,

Ela teve que entrar com um processo para conseguir intérprete, no início ela tinha muita dificuldade em conseguir assimilar conhecimento, se comunicar e essas coisas, porque ela não tinha esse suporte de LIBRAS.

O papel da intérprete na sala de aula é indispensável, pois são importantes elos na interação entre os professores e os discentes com necessidades específicas, conforme citado pela maioria dos entrevistados.

Conforme corrobora o E13, a importância da presença da intérprete em sala de aula para aprendizagem e desenvolvimento da aluna surda, destacando ter sido um diferencial que agregou muito valor no processo de ensino-aprendizagem da discente. Embora a intérprete não tenha conhecimento sobre contabilidade, sempre buscava, junto aos docentes, formas de facilitar no uso de palavras menos comuns, para que ela pudesse interpretar de maneira que a estudante surda entendesse.

Quando questionados sobre a relação entre a estudante surda e a intérprete, alguns dos entrevistados disseram haver uma boa relação e que desconhecem qualquer tipo de problemas que possa ter acontecido. O que é confirmado pelo E1

A relação da estudante surda com a intérprete era muito boa, inclusive elas passaram a ser amigas, em que a estudante surda tinha intimidade com ela para conversar sobre problemas pessoais. Até onde sei, elas não tiveram problema nenhum, pelo contrário, a estudante surda sempre foi muito tranquila em relação a intérprete.

Desta forma, como relatado por E1, a intérprete acompanhava a estudante surda em todas as aulas, reuniões, eventos em que a aluna surda necessitava participar, sendo solicitado com antecedência. E que quando a intérprete não podia comparecer nos dias e horários solicitados, o CEPAE, quando tomava conhecimento, providenciava outra intérprete.

Quando questionado os entrevistados sobre seu conhecimento do CEPAE, a maioria relatou desconhecer e não fazia a mínima ideia do que era e o que faziam. Por outro lado, a minoria diz ter conhecimento sobre a existência, mas que não chegou a ter nenhum tipo de contato. Exceto o E15 e E16 que, por intermédio da estudante surda, conheceram e foram até lá. E que a partir daí, começaram a se atentar para o que era inclusão e desenvolverem trabalhos de extensão sobre a temática.

O CEPAE trabalha na comunicação institucional e tem a finalidade de dar suporte para os alunos com deficiência dentro da universidade, ou seja, no que é necessário para que estes possam executar e alcançar êxitos nas disciplinas do curso, além de auxiliá-los em outras questões no âmbito acadêmico que necessitarem, garantindo que eles tenham os mesmos direitos que os demais. Esse suporte é dado por meio de monitorias, que dependem do tipo de deficiência do discente.

Especificamente, no caso da estudante surda os monitores eram indicados por ela mesma. Conforme relato do E1, a aluna surda dizia que tal aluno a ajudava em sala de aula. Buscava-se monitor que já tivesse tido algum tipo de contato com ela, ou seja, teria que estar no período dela ou em período a frente, principalmente aqueles que já tivessem feito as disciplinas que ela precisasse de monitoria. E segundo depoimentos, a relação entre ela e os monitores sempre foi harmoniosa e que acabava se tornando amigos fora da universidade.

Os alunos atendidos pelo CEPAE recebiam auxílio de estudantes que se disponibilizavam a ajudar como monitores. E eles cumpriam uma carga horária de 12 horas semanais, além de ter que participar dos grupos de estudos sobre inclusão e de reuniões com a coordenação do CEPAE. No mais, a coordenação os incentivava a fazerem projetos de extensão na área de inclusão, como por exemplo, um calendário com datas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência em que os membros devem realizar atividades referentes ao tema.

A estudante surda tinha ciência dos seus direitos e de que o CEPAE estava ali para apoiá-la, então sempre que ela necessitou de apoio, foi amparada nas questões em que ela buscou, conforme relata o E17

Ela tinha uma relação sempre muito bem-vinda lá dentro, principalmente pela coordenação, nunca deixaram, eu acho que eu posso usar essa palavra nunca, nunca deixaram de atender as solicitações que ela fez, era muito bem

acolhida, é um espaço que a gente não via nenhuma forma de preconceito, tratamento diferenciado para ela, muito pelo contrário, então eu acredito que com relação ao CEPAE ela teve, como que eu posso dizer, acho que a estudante surda, ela foi muito bem recebida e ela não tem nada que desabone, o espaço sabe?... enfim, eu acho que contribuiu bastante quando ela precisou, por exemplo de monitor, foi disponibilizado, quando ela quis saber sobre os direitos que ela tem como pessoa com deficiência, eles passaram para ela.

Quando questionado aos entrevistados a respeito do relacionamento entre a estudante surda e a coordenação do curso de Ciências Contábeis, a maioria dos entrevistados diz desconhecer a relação entre eles. Mas que não tem ciência de qualquer tipo de problema que tivesse ocorrido.

Mas segundo relatos de alguns entrevistados, a coordenação do curso de Ciências Contábeis não ajudou a estudante surda de forma alguma. Que é difícil o contato com eles, e principalmente conseguir alguma resposta. Em outra visão, o E13 relata que a coordenação contribuiu para o auxílio nos problemas que a estudante surda teve no âmbito acadêmico, mas na questão do processo de ensino-aprendizagem não houve atitudes.

Conforme relata o E4 em sua percepção, a coordenação do curso de Ciências Contábeis deixou a desejar, tanto no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, em vários momentos a aluna ficou sem o auxílio e o acompanhamento da intérprete durante as aulas. Quanto na questão de comunicação, conforme relatado por E11 que em nenhum momento foram avisados que havia uma estudante surda matriculada no curso e que a coordenação não se preocupou em promover um diálogo sobre a discente com os envolvidos, para que despertasse a iniciativa em se prepararem para acolhe-la.

O que é confirmado pelo E5 quando diz

A coordenação depois de alguns dias que a estudante surda já estava em sala avisou sobre a condição dela e também aos professores, que eu acredito que no começo também não sabiam.

Foi destacado também, por um dos entrevistados que nas reuniões do conselho de professores do curso, não é comentado nada sobre inclusão. As pautas são pré-definidas pelo presidente do conselho, que no caso é membro da coordenação do curso de Ciências Contábeis, e que não tem uma pauta, por exemplo, pra discutir como é a metodologia das aulas e nem pensam sobre a questão de inclusão.

O que corrobora com a fala do E16

Que não era todos os professores que preparavam provas específicas, porque isso é um direito dela por lei e a coordenação que deveria fazer o papel de controle, cobrar os professores e lembra eles que a estudante surda tem o direito de ter uma prova própria pra ela e ela não tinha. Os professores simplesmente esqueciam.

Ficou evidenciado nessa categoria a importância da presença de uma intérprete em sala de aula, pois é o elo de ligação entre a estudante surda e os demais colegas e professores. Um ponto a se destacar foi o desconhecimento do órgão CEPAE, mesmo frente a sua importância no auxílio aos alunos com alguma deficiência, o que leva a ser considerado que a instituição ou o próprio órgão falham em sua missão de fazê-lo reconhecido. Percebeu-se também que a coordenação do curso de Ciências Contábeis deixou a desejar no cumprimento de seu papel de acolhimento e auxílio à estudante.

4.4 RELACIONAMENTO COM OS DOCENTES

Com intuito de coletar informações a respeito do relacionamento entre a aluna surda e os docentes do curso de Ciências Contábeis, foram elaboradas perguntas que pudessem evidenciar essa relação.

A maioria dos entrevistados relatou desconhecer qualquer tipo de problema que tenha ocorrido entre a estudante surda e os docentes. Já outros relataram que a relação era distante e fria, como evidencia a fala do E15,

Ela não falava diretamente com os professores, não tinha liberdade de conversar, mas com o tempo ela foi conversando com alguns professores que ela tinha mais intimidade, que ela conseguia dialogar.

Não se sabe ao certo qual o motivo desse distanciamento entre ela e os docentes do curso, mas os entrevistados supuseram que a dificuldade em se relacionar com os professores pudesse ser pela rigidez dos mesmos. E evidenciaram que a estudante surda teve problemas por achar que eles não davam tanta importância e não a incluía em sala de aula.

Mas ao contrário desses professores, alguns pensavam diretamente na aluna surda e mantinham uma relação próxima a ela, e perceberam a sua dificuldade. Segundo relato do E17 teve

um professor que em um dado momento de apresentação de trabalhos chorou de tão envolvido que ele ficou ao descobrir na estudante surda a potencialidade que ela tinha.

Como já teve também professor em que a aluna reclamava, que por ela ser surda, precisava de ter contato frente a frente com o docente para tentar fazer leitura labial e muitas vezes o professor dava aula de costas ou circulava muito pela sala.

A maioria dos entrevistados relataram que os professores usavam palavras de difícil interpretação pela estudante, e na maioria das vezes os docentes não sabiam responder os questionamentos da aluna surda, visto que os mesmos não sabiam como agir, justamente por não saberem como se comunicar com ela, mas em nenhum momento evidenciam atitudes de falta de paciência.

Segundo relato, a estudante surda chegou a comentar com um dos entrevistados sobre se sentir acolhida pelos professores que fizeram o curso de Libras na tentativa de estabelecer uma melhor comunicação com ela.

Foi relatado pelo E11 que alguns professores compartilhavam angústias na tentativa de acolher a estudante surda. Mas que a maioria dos docentes não conversavam sobre a aluna, não questionavam sobre as atitudes dos demais frente as necessidades e acolhimento dela.

Desta forma, o maior obstáculo observado pelos entrevistados, é a dificuldade do professor em perceber e compreender as necessidades que uma estudante surda precisa em sala de aula. A esse respeito, Fernandes (2014) apontou em seus resultados a desinformação e desconhecimento sobre a surdez e a língua de sinais, falta de apoio dos docentes, problema na metodologia, falta de sinais específicos da Matemática em LIBRAS, falta de estrutura da universidade, entre outros fatores.

O estudo de Machado, Tres e Oliveira (2011) complementa que a inclusão de pessoas surdas no ensino superior vai além da criação de vagas e disposição de recursos: é indispensável que tanto a universidade, quanto a sociedade sejam inclusivas e garantam igualdade de oportunidades e conte com corpo docente capacitado. Conforme observado por Fernandes, Oliveira e Souza (2018) a comunicação entre os docentes e os surdos foi um dos limitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se, por meio dos relatos dessa categoria que, o contato com os professores foi um dos grandes desafios enfrentados pela estudante. Entretanto o ponto positivo foi que

alguns desses professores buscaram se adaptar e modificar sua forma de dar aula para facilitar o processo de aprendizagem da aluna.

4.5 RELACIONAMENTO COM OS DISCENTES

Com o objetivo de coletar informações sobre o relacionamento da estudante surda com os discentes do Curso de Ciências Contábeis, foram realizadas perguntas que pudessem evidenciar essa relação.

A princípio a estudante surda teve dificuldades de se relacionar com os demais discentes do curso porque os colegas não sabiam se comunicar com ela. E que com a maioria dos estudantes a relação era fria. Ela reportava não ter apoio de colegas em turmas em que não tinha afinidade. E isso é enfatizado pelo E16

Que os alunos que não tem ou não sabem se portar, ou tem medo de se comunicar, simplesmente ignoram, não tentam por medo de não entender ou de não conseguir conversar e na dúvida eles simplesmente não falam.

E16 ainda complementa que a maioria dos estudantes não se preocupou em acolher e nem ajudar a aluna surda. Simplesmente não a tratava de forma alguma, eles não a cumprimentavam, o máximo só entregava a lista de presença, que conforme dito

Não sabiam nem como entregar a lista, porque não dá pra você falar “a lista”, você tem que tocar nela, e entregar diretamente pra ela.

Em alguns casos, alunos comentavam nos corredores sobre a aluna surda emitir sons durante as aulas e que isso incomodava, conforme relatado por E1

Nem foi reclamação dos colegas, mas eu já escutei nos corredores da faculdade algumas pessoas comentando, como a aluna surda é muito estourada, agitada, e a vezes na aula ela expressa esses sentimentos, essas coisas falando, e como ela não tem noção de sons, acabava emitindo sons na sala e muitas vezes incomodavam os colegas. Porque como ela ficava muito agitada, aí ela ia tentando falar e falar, e mesmo com a intérprete e aí a intérprete mesmo tinha que controlar um pouco ela, falava pra ela se acalmar.

Porém, a maioria dos entrevistados relatou desconhecer qualquer tipo de problema que a estudante surda tenha tido e que na visão de muitos, eles respeitavam as limitações dela.

Alguns alunos tinham a preocupação em acolhe-la. O E16 tinha a preocupação em ajudar a aluna surda na questão social, porque as pessoas esqueciam que ela estava na sala, e na visão do E16 era uma situação muito ruim, pois via que ela só conversava com a intérprete e a professora quando tinha aula. Então, começou a se comunicar e interagir com a estudante surda durante as aulas.

De acordo com o E9 os colegas de turma não tratavam a estudante surda de forma diferente, no sentido de exclusão, mas que sempre notou que eles mostravam estar dispostos a inseri-la nos grupos de trabalho e auxiliá-la no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Mas há controvérsias, pois, de acordo com o E8, geralmente ela ficava por último, não era espontâneo a escolha dela para se fazer trabalhos em grupo, e enfatiza isso dizendo que

Teve até trabalhos que foram feitos que não a deixaram participar, não a deixou elaborar o trabalho e ela tinha total condição de elaborar o trabalho, de participar na elaboração.

Conforme relatos dos entrevistados, a estudante surda tinha mais afinidade com alguns discentes em especial, mas não tinha nenhum problema pessoal, nem discussões com os demais colegas. Foi observado também que ela era bem acolhida por um determinado grupo de alunos, conforme relatado pelo E10, em que os colegas diziam

Ela vai fazer o trabalho com a gente, porque a gente tá mais acostumado com ela. A gente consegue entender e ela consegue nos entender.

De acordo com E17 a estudante surda foi bem acolhida por alguns discentes, que até aprenderam a se comunicar com ela em Libras, passavam informações e procurava mantê-la dentro dos grupos de *WhatsApp* e *Facebook*. Conforme relata

As pessoas acolheram ela bem, ela teve grupos que como se diz faltavam pôr no colo, né? Colegas que às vezes via a dificuldade financeira que ela passava, xerocava o material, né? E dizia “não, pega, eu xeroquei muitos, eu tirei lá no meu serviço”, dava uma desculpa para ela não se sentir constrangida e dava aquele material para ela. Quando fazia festinha por exemplo, sempre chamava ela para participar da festa e muitas vezes sabendo dessa dificuldade que ela tem financeira a parte dela dividia com os seus colegas para ela não ter que pagar... E presenteava com camiseta do curso, quando sobrava alguma coisa dava as camisetas para ela, então assim ela foi muito bem acolhida.

Foi observado pelos entrevistados, que a estudante surda só era tratada diferente ao que tange a barreira comunicacional, e que muitas vezes para se comunicar, ela escrevia pelo celular ou até mesmo na folha do caderno e mostrava para as pessoas com o intuito de passar a informação.

Essa categoria, apesar de demonstrar o engajamento de alguns estudantes frente a surdez de uma colega, também demonstra a falta de sensibilidade de outros para se comunicarem e criar um ambiente melhor e acolhedor para a estudante surda.

4.6 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Nessa categoria, foi questionado aos entrevistados de que forma contribuíram e auxiliaram a estudante surda no processo de ensino-aprendizagem, bem como se buscaram adaptar materiais e atividades.

Conforme relatos dos entrevistados, no início houve dificuldade por parte dos docentes do curso em adaptar sua metodologia de ensino para atender uma estudante surda, mas que alguns foram adaptando com o tempo. E que para isso acontecer, houve muita luta por parte da aluna surda e daqueles que a acompanhava de perto.

O processo de inclusão é previsto por lei, mas a prática dele é algo que tem que ser vivenciada dia a dia, mas ainda existem muitos empecilhos no caminho. A estudante surda conseguiu êxito em várias disciplinas, e em outras ela reprovou, em outras ela passou na segunda tentativa, e/ou na terceira.

De modo geral, segundo os depoimentos, a maioria dos entrevistados contribuiu fazendo atividades manualmente com a estudante surda, passo a passo, e quando eram textos a auxiliava na interpretação de termos desconhecidos por ela e fazia resumos de forma a facilitar a compreensão da mesma.

O E2 relata que um determinado docente

Usava sempre o quadro para aplicação do conteúdo e correção dos exercícios, bem como nas explicações e correções ele utilizava giz colorido para grifar os pontos importantes do conteúdo.

De acordo com os depoimentos, as adaptações giravam em torno da modificação da linguagem escrita em figuras, esquemas, ilustrações e sobretudo atenção adicional, pois acreditavam que a língua portuguesa para ela era praticamente outro idioma. Além disso, alguns docentes buscavam adotar sempre a mesma nomenclatura e de fácil interpretação para os termos contábeis.

Segundo relatado por E15

Houve por parte de algumas adaptações de prova, por exemplo ela tinha dificuldade de português, então como tinha termos muito, muito técnicos de contabilidade que por exemplo, a estudante surda não tinha conhecimento de diferenciar manga, manga da camiseta, manga da fruta, então, ela não sabia essas diferenças de algumas palavras e de alguns termos técnicos que se utiliza na Contabilidade, e no ensino superior o português ele é cobrado no nível elevado, o que a estudante surda não tinha, e então alguns professores adaptaram, mudaram algumas palavras de forma que a estudante surda entendesse.

De acordo com E9, este procurava conversar com a intérprete para saber como poderia trabalhar para que pudesse melhor atender as necessidades da aluna surda. Diante dessas conversas, tentava disponibilizar *slides* antes das aulas, que na visão do E17 essa atitude influenciava satisfatoriamente na interpretação para que a estudante surda pudesse acompanhar, bem como sempre falar olhando para ela ou mesmo de forma mais pausada, principalmente, quando as explicações eram direcionadas a ela.

Por outro lado, conforme dito por E17

Muitas vezes os professores passavam filme sem legenda, a aluna é surda, com a legenda já é complicado porque o conhecimento de língua portuguesa é precário, imagine sem legenda aí ela tenta olhar para as imagens, porque o recurso que ela tem de abstração de relações é através das imagens, não é possível que o intérprete o filme ao mesmo tempo, o que o intérprete pode fazer assistir ao filme com ela, e depois fazer um resumo explicar os principais pontos se ela tiver dúvida, mas não tem como interpretar o filme inteiro.

E17 complementa que

O surdo leva um tempo maior para poder copiar, porque ele enquanto os alunos ouvintes estão fazendo as observações no caderno de acordo com o texto, riscam uma frase importante, circula... o aluno surdo não, ele tem que ficar olhando atentamente para o intérprete, aí quando ele pensa agora eu vou fazer as anotações do professor que já tinha feito ali no quadro ao mesmo tempo, o professor vai e apaga, aí ele tem que correr pedir ajuda para um colega ou fotografar o caderno, o quadro para poder ter o material, então o professor não respeita esse tempo a mais que o aluno surdo precisa.

Então, referente a essas questões a aluna surda também reclamava, de acordo com os depoimentos. Principalmente, o fato do professor falar rápido durante as aulas, o que dificultava o trabalho da intérprete e afetando negativamente o entendimento da estudante surda. Conforme ressalta o E17

O docente às vezes fala muito rápido, e outra coisa a língua de sinais por ela ser visual, ela dá sono... às vezes ela cansa o aluno surdo. Enquanto o aluno ouvinte o professor tá falando se ele não quiser olhar para o professor ele abaixa a cabeça na carteira, ele copia, ele fez outras coisas, eles mexem, mas o aluno surdo não. Ele tem que ficar um tempo todinho parado, olhando para

o intérprete e aquilo demanda muita energia e às vezes dá sono e acaba perdendo a concentração.

Então o que o professor tinha que fazer é trabalhar de uma forma mais dinâmica e pausada de forma a oportunizar intervalo para que a estudante surda possa descansar e não se perder durante as explicações dadas pelos docentes. O que corrobora com o estudo feito por Bisol *et al.* (2010) que destaca que o desafio é a adaptação dos sujeitos surdos a um universo majoritariamente ouvinte, as dificuldades de transitar entre a língua de sinais e a língua portuguesa.

Segundo depoimentos, os demais docentes do curso de Ciências Contábeis não manifestaram interesse em incluir a estudante surda. E conforme relatado por E1, ela teve conhecimento que um dos docentes do curso teria feito o curso de LIBRAS, mas que não utilizou em suas aulas.

Foi destacado por todos os entrevistados, a importância do monitor no processo de ensino-aprendizagem da estudante surda, pois as atividades extraclasses foram de fundamental importância para que ela conseguisse acompanhar a turma nas atividades propostas e no seu desenvolvimento em avaliações. Conforme relatado por E16

O monitor tinha um material específico, um livro para uma aluna surda... Um livro de português para entender como se escrevia pra uma aluna surda, e aí esses monitores eram incentivados pela coordenadora do CEPAE a perguntar pra estudante surda como que ela queria aprender. Aí depois da primeira prova, em que a estudante surda tinha saído mal, o monitor mudou a metodologia, então se via que não estava dando certo só escrever no papel ou só falar e ela fazer a leitura labial, ia pra lousa... e perguntava para ela se estava bom assim, e conversavam sobre o que era melhor pra ela.

O E8 relata ter colaborado no processo de ensino-aprendizagem da estudante surda, auxiliando-a e dando suporte emocional, conforme fala

Infelizmente no âmbito acadêmico por conta das várias pressões por todos os lados, não apenas dentro da comunidade acadêmica, mas fora dela, e... muitas das vezes a gente se encontra numa posição de muito estresse, o que causa o desequilíbrio emocional, até por causa das nossas expectativas; o que eu podia fazer principalmente era apoiá-la e dar suporte emocional, falava com ela “Você consegue!”, “Tenta fazer!”, “Acalma!”, “Não é tão difícil!”, eu tentava dar esse suporte emocional, psicológico!

Desta forma, de acordo com os depoimentos foram esses pequenos detalhes que podem influenciar de forma positiva ou negativa no processo de ensino-aprendizagem da estudante surda. O que corrobora com os resultados encontrados por Lacerda (2006) foi apontado problemas com adaptações curriculares e estratégias de aula que havia a exclusão do aluno surdo de atividades.

Essa análise possibilitou chegar no resultado que se assemelha com o estudo de Dias (2016) em que destacou que o professor deve ser informado sobre a presença de estudantes com deficiência matriculados, antes do início do semestre letivo, com o objetivo de possibilitar que o mesmo consiga compreender suas limitações para que possa planejar a aula, de forma a atender todos os alunos, de forma igual ou semelhante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as categorias analisadas, notou-se uma expressão emblemática existente na academia, visto que os entrevistados perpassam por adversidades que podem resultar em um

processo de exclusão. Em que são amparados pela universidade apenas no início de suas vidas acadêmicas, havendo certa discrepância no que tangem aos acessos e atividades que deveriam conter obrigatoriamente a inclusão dos mesmos no decorrer do curso.

Como o caso da estudante surda do qual houve negligência, referente a não contratação imediata da intérprete, o que acarretou em prejuízo o seu processo de ensino-aprendizagem pela falta de diálogo entre ela e os docentes.

A coordenação deve fazer o papel de intermédio entre docentes e discentes com deficiência, visto que são necessárias reuniões para divulgar a existência desses matriculados no curso, promovendo debates entre eles para que consigam acolher e ter tempo hábil para promover adaptações na sua didática. Uma vez que, os entrevistados afirmaram não terem sido informados da presença de estudantes com deficiência na sala, ou seja, essa falta de diálogo e informação prejudicou de forma negativa as ações que poderiam ter sido tomadas desde o início do semestre letivo.

É notável a importância de haver o diálogo entre a coordenação de curso, docentes e discentes, pois é necessário entender o tipo de práticas inclusivas que podem ser adotadas, compartilhar vivências e estratégias de ensino entre os docentes, com o intuito destacar as adaptações que deram certo, e que facilitaram a aprendizagem como mencionados pela estudante surda.

Um fato interessante relatado por um dos entrevistados vem como proposta para solucionar o problema enfatizado neste trabalho, uma vez que não existe informação, preparação e pauta para discutir o processo de inclusão nas reuniões do conselho, podendo inferir em ações que promovam a participação da comunidade acadêmica para que possa atender perante seus direitos atividades que auxiliem estes alunos além das monitorias.

Por meio da pesquisa realizada, foi possível identificar algumas práticas inclusivas adotadas no curso de Ciências Contábeis, como usar cores diferentes na escrita, explicação pausada e mais lenta virando o lábio para que a estudante surda pudesse fazer leitura labial, adaptações que giravam em torno da modificação da linguagem escrita em figuras, esquemas, ilustrações.

Conclui-se que ainda persistem barreiras atitudinais, além das barreiras comunicacional e metodológicas, uma vez que a minoria dos professores utiliza estratégias que contemplem as especificidades da aluna, mesmo que todos os entrevistados tenham enfatizado sobre a necessidade de adaptação de atividades e avaliações. Sugere-se que trabalhos futuros foquem na temática desse trabalho, mas que mostre a visão da estudante surda, bem como trabalhos que possam confrontar o desempenho do aluno surdo nas disciplinas cursadas com relação as práticas inclusivas adotadas pelos professores.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Desmistificando a inclusão. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 59-66, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 223.

BEYER, Hugo Otto. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, n. 22, p. 33-44, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96**. Disponível em:

<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>

Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** - Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (BRASIL, 2010). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

Acesso em 15 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** - institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&itemid=30192. Acesso em: 06 set. 2019.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**.

Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

Acesso em: 04 set. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

CARMO, Carlos Roberto Souza; MIRANDA, Gilberto José; BIFI, Cláudio Rafael. Inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de ciências contábeis. **Registro Contábil**, v. 2, n. 3, p. 1-20, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/registrocontabil/article/view/356>. Acesso em: 08 jul. 2019.

ALBUQUERQUE, Carlos. Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. **Millenium**, v. 39, p. 55-71, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatriz; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 nov. 2019.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **R. bras. Est. pedag.**, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011. Disponível em: [www.ufpb.br › manuais › políticas-afirmativas-para-a-inclusao.pdf](http://www.ufpb.br/manuais/politicas-afirmativas-para-a-inclusao.pdf) . Acesso em: 08 nov. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, Cultura Surda e Produção de Subjetividades e Educação: Atravessamentos e Implicações Sociais. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932004000400009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 nov. 2019.

DIAS, Jéssica Aparecida. **Políticas públicas de inclusão educacional: percepção dos/das estudantes com deficiência em relação ao acesso/permanência em um campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20342>. Acesso em: 08 jul. 2019.

DIAS, Marian Ávila De Lima; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, set. /dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000300453&lng=en&tlng=en. Acesso em: 08 jul. 2019.

DIAS, Thaís Alves. **Deficiência visual: uma análise didática-pedagógica da percepção dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília.** 2016. Monografia (Bacharelado em Ciências Contábeis) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/14425>. Acesso em: 28 abr. 2019.

DILLI, Karoline Silveira. **A inclusão do surdo na educação brasileira.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Serviço Social) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2010, 83 p. Disponível em: <http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial290999.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito, CAPORALI, Sueli Aparecida. A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação Social.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 nov. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FAHL GIAMMELARO, Cínthia Najla; GESUELI, Zilda Maria; RODRIGUES SILVA, Ivani. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 509-527, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 nov. 2019.

FERNANDES, Priscila Dantas. **A inclusão de alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do centro de ciências exatas e tecnologia da Universidade Federal de Sergipe.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe. 2014. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5209/1/PRISCILA_DANTAS_FERNANDES.pdf. Acesso em: 08 jul. 2019.

FÉLIX, Ademilde. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 119-131, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 nov. 2019.

FERNANDES, Priscila Dantas; OLIVEIRA, José Adelmo Menezes De; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. Inclusão de alunos surdos na área de exatas sob o olhar dos docentes da UFS. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/8865>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FERRO, Marcos Batinga; REIS, Edelfrancla Gomes Dos; DOS ANJOS, Isa Regina Santos. A importância a formação docente na perspectiva da inclusão educacional. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/8885>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 nov. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: Concepção e alfabetização: ensino fundamental**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015. 197 p.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvia Paulo. Formação e atuação do psicólogo para o tratamento em saúde e em organizações de atendimento à saúde. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, n. 1, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3319/2663>. Acesso em: 23 jun. 2019.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MACHADO, Maiara Bruna; TRES, Rafaela; OLIVEIRA, Lisandra Antunes de. Inserção do deficiente auditivo ou surdo no Ensino Superior da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Campus de São Miguel do Oeste. **Unoesc & Ciência – ACHS**, v. 2, n. 2, p. 156-164, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/714/0>. Acesso em: 08 nov. 2019.

MACHADO, Maria Luiza Gomes; PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 93-109, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>. Acesso em: 30 abr. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n.2, p. 165-168, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/598> . Acesso em: 08 nov. 2019.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde Social**, São Paulo, v. 20, n.2, p. 377-389, 2011.

MENDES, Hernestina Da Silva Fiaux; BASTOS, Camen Célia Barradas Correia. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 189-202, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17215>. Acesso em: 08 jul. 2019.

MINAYO, Maria Cecília De Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. Elementos para um plano de melhoria do ensino universitário a nível da instituição. **Revista Imes**, São Caetano do Sul, v. 3, n. 9, p. 28-32, 1986.

NOGUEIRA, Lilian de Fatima Zanoni. Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, p. 433-449, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs3/index.php/quaestio/article/view/2090>. Acesso em: 30 jun. 2019.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O processo de criação do Programa de Promoção de Acessibilidade da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). **Ponto De Vista**, n. 10, p. 97-106, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20449>. Acesso em: 08 nov. 2019.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <http://seer.fafiman.br/index.php/dialogosesaberes/article/view/271>. Acesso em: 08 jul. 2019.

REGANHAN, Walkiria Gonçalves. **Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília –SP, 2006. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91256/reganhan_wg_me_mar.pdf?sequence=1. Acesso em: 24 mai. 2019.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio /ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>. Acesso em: 30 abr. 2019.

ROSA, Danielle Gomes da. **Educação e surdez – em defesa da língua de sinais para a inclusão social dos surdos**. 2013. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2013. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/DanielleGomesdaRosa.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2019.

SANTANA, Ana Paula. A inclusão do surdo no ensino superior no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n.s1, p. 85–88, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12128>. Acesso em: 08 nov. 2019.

SANTOS, Amanda Fernandes. **Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco**. Dissertação. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13776>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, Sandra Carvalho Dos. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./mar. 2001. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_5_proc_ens_aprend.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

SCHEERENS, Jaap. **Melhorar a eficácia das escolas**. Lisboa: ASA, 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122424_por. Acesso em: 15 dez. 2019.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572016000100033&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 nov. 2019.

SILVA, Henrique Márcio; SOUZA, Sandra Mônica Chaves; PRADO, Fernanda; RIBEIRO, Adriano Leite; LIA, Carmen; CARVALHO, Regiane Luz. A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: revisão de literatura. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 10, n. 2, p. 332-342, ago. /dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/722/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

SILVA, João Paulo Ferreira da; ROJAS, Angelina Accetta; TEIXEIRA, Gerlinde Agate Platais Brasil. Acessibilidade comunicacional aos surdos em ambientes culturais. **Conhecimento & Diversidade**, n. 13, p. 103–115 jan./jun. 2015. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/viewFile/1787/1427. Acesso em: 08 nov. 2019.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; MACIEL, Rosângela Von Mühlen. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, p. 107-115, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4405/2578>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 19, p.119-134, 2011.